

Número 5 - Julio/Diciembre 2017

REVISTA PASAJES

ISSN 2448-5659



RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA



MÉXICO

Portada: Itz'at Cárdenas



REVISTA PASAJES
RIE – UICSE – FESI – UNAM



221 B
WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Universidad de Los Lagos, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero

Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres

Asesorías 221 B, Chile

Portada para este Número

Itzel Cárdenas, México

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez

SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo,
Brasil*

Dra. Patricia Brogna

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla

Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Mg. Mabel Farfán

Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino

*Universidad Nacional de la Patagonia,
Argentina*

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Lic. Sandra Katz

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez

Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner

Universitat de les Illes Balears, España



REVISTA PASAJES
RIIE - UICSE - FESI - UNAM



221 B
WEB SCIENCES

Dra. Lyda Pérez Acevedo

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert

Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa

Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara

Asesora Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain

Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo

Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores

METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola

Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky

*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera

Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer

Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez

*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani

INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega

Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo

Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la
Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci

ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos

Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar

FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto

Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez

Universidad de Los Lagos, Chile



REVISTA PASAJES
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



221 B
WEB SCIENCES

Indización

Revista Pasajes, se encuentra indizada en:



Información enviada a Latindex
para su evaluación e indización.



REVISTA PASAJES
RIIE – UIICSE – FESI - UNAM



221 B
WEB SCIENCES

ISSN 2448-5659 – Publicación Semestral / Número 5 / Julio – Diciembre 2012 pp. 62-74

**DEL PROCESO DE ENSEÑANZA EN LA DIFERENCIA Y LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD VISUAL, DESDE LOS LENGUAJES DEL DISEÑO HASTA LA OTREDAD**

**OF THE TEACHING PROCESS IN THE DIFFERENCE AND INCLUSION OF STUDENTS WITH
VISUAL DISABILITY, FROM THE LANGUAGES OF THE DESIGN TO THE OTHERS**

Lic. Itzel Santiago Cortés

Universidad Nacional Autónoma de México, México
itzel.santiago55@gmail.com

Mg. Pedro Augusto Cruz Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia
pcruzr@unal.edu.co

Fecha de Recepción: 30 de mayo de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 22 de junio de 2017

Resumen

El presente documento tiene por objeto establecer y manifestar el contexto general y específico, tomando en primer lugar, algunos datos estadísticos que dan cuenta de la baja inserción de las personas en condición de discapacidad al ámbito educativo y laboral musical. Asimismo, se proporcionará un panorama general sobre el desarrollo de la enseñanza musical para las personas en condición de discapacidad en el contexto mexicano a través de algunas fuentes consultadas, a fin de observar las perspectivas educativas predominantes, identificar las instituciones donde ésta se ha impartido y los tipos de discapacidades que presenta la población que se ha insertado a las instituciones de educación musical. Posteriormente se señalan algunas percepciones sobre el ejercicio profesional, a partir del análisis de algunos fragmentos de los aportes verbales de estudiantes y egresados con discapacidad visual de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Por último, se describe un análisis dialéctico, basado en la fundamentación de la idea de la estética y la creación, las tensiones de poder y la immanencia del acto creativo del artista en formación del contexto mexicano, la dinámica y rigideces propias desde la voz de los participantes, un análisis característico de esta institución, los proyectos y servicios que ahí se brindan en atención a la población estudiantil en condición de discapacidad.

Palabras Claves

Aprendizaje – Empoderamiento – Inclusión – Otredad

Abstract

This document aims to establish and demonstrate the general and specific context, taking first, some statistical data that account for the low insertion of people with disabilities into the educational and musical labor field. It will also provide an overview of the development of music education for people with disabilities in the Mexican context through some sources consulted, in order to observe the prevailing educational perspectives, identify the institutions where it has been taught and the types of disabilities that present the population that has been inserted to the institutions of musical education. Some perceptions about the professional exercise are then pointed out, based on the analysis of some fragments of the verbal contributions of students and graduates with visual impairment of the Faculty of Music of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). Finally, a dialectical analysis is described, based on the foundation of the idea of aesthetics and creation, the tensions of power and the immanence of the creative act of the artist in formation of the Mexican context, the dynamics and rigidities proper from the voice of The participants, a characteristic analysis of this institution, the projects and services that are provided there for the disabled student population.

Keywords

Learning – Empowerment – Inclusion – Otherness

Introducción

Este trabajo surge a partir de un proceso reflexivo que se dio al concatenar diálogos comunes nacidos de las tesis de los autores, tituladas: “El quehacer docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje para la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual: un estudio de caso en la facultad de música de la UNAM” y “los lenguajes del diseño en la diferencia y la Inclusión”, realizadas en México y la república de Colombia respectivamente. Así, se parte de los procesos de inclusión-exclusión de poblaciones en condición de discapacidad en ámbitos artísticos como son la música y el diseño.

México fue uno de los principales promotores de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada en 2007, por lo que es uno de los Estados Partes que está comprometido a cumplir con lo dispuesto en esta convención y sus principios se han incorporado y fundamentan las leyes y programas nacionales, los cuales hacen énfasis en el derecho de la educación inclusiva de las personas en condición de discapacidad, así como en el ejercicio de una actividad laboral en igualdad de oportunidades. No obstante, los datos estadísticos y las experiencias propias de las personas con discapacidad muestran que el discurso legislativo no ha permeado a las prácticas del ámbito educativo, laboral, ni en muchos otros.

Muestra de ello es que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015: 11), sólo el 5.7% de personas en condición de discapacidad que asiste a la escuela reportó haber cursado estudios de nivel superior, incluidos los de licenciatura profesional, normal superior, técnico superior o tecnológico, maestría y doctorado, evidenciando que la deserción escolar de este grupo poblacional aumenta conforme incrementa el nivel educativo. Partiendo de que la educación inclusiva es un principio, derecho y medio para el ejercicio de otros derechos, la desescolarización se vuelve un factor que genera procesos de exclusión social, pues como señala Subirats, la falta de escolarización no solo representa “una exclusión respecto del propio sistema educativo” sino que “constituye un elemento clave para la futura exclusión del individuo respecto de otros ámbitos sociales y, en especial, de la esfera laboral” (2005; p. 72).

La enseñanza musical para las personas con discapacidad en México

La educación especial surgió entre los siglos XVIII y XIX cuando la institucionalización se emplea como un mecanismo de control social, dirigido a sujetos que salían de la norma. Así, instituciones como la cárcel, los manicomios y las denominadas escuelas especiales se encargaban del tratamiento, la rehabilitación, la corrección y la normalización de estos sujetos, considerados como una amenaza para la sociedad y a quienes se les recluía para su supuesta protección. Este tipo de instituciones marcan la división entre internos y el personal profesional, las personas son aisladas del resto de la sociedad de manera temporal o permanente y en muchas ocasiones esta reclusión resulta perjudicial (Freidson, 1997; Skliar, 2000; Palacios, 2008, entre otros).

Las escuelas especiales mexicanas surgidas a finales del siglo XIX eran establecimientos que atendían a “grupos específicos de la población”, como Personas con discapacidad, niños pobres o jóvenes infractores (Padilla, 1998; p. 113). La mayoría de estas instituciones funcionaban como internados y en ellas se enseñaba alguna profesión u oficio, donde la música era una parte complementaria de la instrucción que ahí se

impartía. De acuerdo con las fuentes revisadas se observa que las instituciones que mayormente reportan o hacen alusión a alguna forma de enseñanza musical son las que atienden a las personas con discapacidad visual. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010; p. 46) la primera referencia de enseñanza musical para Personas con discapacidad se ubica en 1873 en la Escuela Nacional para Ciegos; hasta el 2010 la SEP señala que entre los cursos que se impartían en dicha institución está el de música, integrado por cinco campos: “instrumental (aprendizaje de un instrumento musical); campo vocal (técnica, canto coral, lírica); campo solfístico (solfeo, armonía, musicografía); campo histórico (historia de la música y del arte) y campo teórico (lírica infantil, apreciación musical y armonía)” (2010; p. 282).

A mediados del siglo XX se encuentra otra referencia a la enseñanza de la música como parte de la instrucción que recibían los estudiantes del Instituto de Rehabilitación para Niños Ciegos y Débiles Visuales, pues se incluían materias denominadas “especiales” en los grados de primero a sexto de primaria. Dentro de estas materias, las mujeres tomaban clases de tejido (de telares a mano, con agujas y gancho, entre otros), costura a mano y a máquina, “economía doméstica, mecanografía en braille y de uso común, piano y trabajos manuales de remallado”; los varones recibían adiestramiento en agricultura y avicultura, tenían talleres de hojalatería, carpintería y electricidad, así como clases de “música instrumental”, entre otras (SEP, 2010; p. 51). Para la década de los años setenta, había clases de “bases de cultura musical e iniciación a la ejecución del piano” (SEP, 2010; p. 108).

El siglo XX se caracterizó por la publicación de artículos sobre la infancia “anormal” en revistas especializadas, el desarrollo de métodos de evaluación (como los test de inteligencia o el de coeficiente intelectual) y el surgimiento de instituciones que proporcionaban tratamiento médico, psicológico y educativo (Sartori, 2010). En la Facultad de Música (FaM), perteneciente a la UNAM, existe un taller de musicoterapia dentro del área de Educación Continua, Dicho taller está dirigido a niños y jóvenes con discapacidad intelectual principalmente, cuenta con un programa específico de actividades que responde a sus edades y necesidades terapéuticas específicas y la permanencia de los beneficiarios también depende de las circunstancias de cada uno. Entre las actividades desarrolladas están el dibujo, el teatro y la danza; asimismo, trabajan la psicomotricidad y la ejecución de instrumentos durante dos horas a la semana y adicionalmente algunos alumnos toman clases de piano o teclado (Boletín UNAM, 2008; Sepúlveda, 2016).

En este taller también se evalúa el desarrollo de habilidades cognitivas, de comunicación, integración, participación y socialización de los beneficiarios; Actualmente asisten 28 estudiantes con algún tipo de discapacidad. Sepúlveda (2016) destaca que los asistentes al taller no han podido realizar estudios profesionales de música, ya que se ha considerado que las personas con discapacidad intelectual no podrían cursar una carrera universitaria, creencia ampliamente extendida, aunque tenemos pruebas (Calderón, 2010 y 2014) de que esto no es así, o porque muchos de ellos rebasan los límites de edad estipulados en las convocatorias de ingreso a los diferentes niveles de enseñanza musical. Por otra parte, quienes realizan estudios o cursos dentro del área de Educación Continua no reciben un título profesional, pues no cumple con la legislación universitaria.

La música como profesión

Si bien en Occidente se reconoce la importancia de la enseñanza musical desde la antigüedad, no es hasta la instauración de la iglesia católica, que ésta se institucionalizó en catedrales, monasterios y conventos y, tal como señala Mesa (2013; p. 39), esta fue “la institución más influyente en los modelos pedagógicos que desde el Régimen Colonial se aplicarían en América Latina”; además, durante los siglos XII y XIII se observa la fundación de universidades, algunas vinculadas con la iglesia, como la de París y la de Salamanca, en donde también se desarrolló la música. De modo que se esperaba que los músicos desarrollaran este arte de acuerdo a un conjunto de normas y criterios. No obstante, sin hacer un recorrido exhaustivo del desarrollo profesional de la música, basta recordar que durante mucho tiempo el músico desempeñó su profesión bajo el auspicio de la iglesia o la nobleza, es decir, que cumplía una función y ocupaba determinada posición en la sociedad acorde a su profesión; y no fue posterior a la segunda mitad del siglo XVIII que algunos músicos empezaron a trabajar de manera independiente (Santiago, 2014; pp. 37-38). Como cualquier otra profesión, la música brinda la posibilidad de desarrollar habilidades, servir a otros y recibir una remuneración económica por ello. Parte de lo anterior se refleja en la mayoría de las respuestas de los estudiantes y egresados con discapacidad visual entrevistados, al preguntarles por qué habían decidido estudiar la licenciatura en música elegida.

“Primero, obviamente porque es el instrumento que me gusta (piano). Desde chiquito descubrí mis habilidades y porque gracias a Dios encontré personas que me condujeron aquí a la Facultad de Música, porque si no hubiera conocido a esas personas, yo creo que no estaría yo aquí” (entrevistado A, 22 de noviembre de 2016). “Porque me gustó, me interesó y como ya traía el don de la música desde antes... más que nada era lo que más se me facilitaba” (entrevistado B, 8 de febrero de 2017). En estos casos, destaca el gusto y el desarrollo de habilidades de los entrevistados como las principales causas de su elección.

“Pues por el gusto de ser cantante, por un lado. Y por otro, ya que existía ese gusto, pues poderme preparar mejor para que no se quedara sólo en el hecho de ser cantante, dijéramos, sino que hubiera una preparación musical más profunda ¿no?” (Entrevistado D, 9 de febrero de 2017). (...) “quería ser músico profesional. Porque yo ya era músico lírico, pero quería conocer toda esa música de los maestros ¿no? Profesionales, de la historia... de una forma profesional (entrevistado C, 8 de febrero de 2017). Aquí, además del interés de los entrevistados en profundizar su formación profesional, se detecta una cosa más: en la actualidad la formación del músico profesional dentro de instituciones educativas formales oscila entre los siete y diez años, duración aproximada a la de un profesional de la medicina.

No obstante, por lo menos en México, el reconocimiento social sobre la labor del músico profesional es menor al de otras disciplinas; lo cual se manifiesta en el desconocimiento de lo que implica estudiar una licenciatura en música, en creencias tales como que de la labor musical no se puede vivir dignamente, o que para ser músico no se necesita estudiar. Así, la distinción entre el denominado músico profesional y el músico lírico o popular adquiere una particular importancia, percibiendo la preparación musical de este último por debajo de la del primero, aunque muchas veces ello no sea así en la realidad. Estas construcciones sociales se manifestaron en otros fragmentos de las entrevistas y en una conversación con uno de los egresados posterior a la misma.

Un entrevistado señaló que una de las dificultades a las que se enfrentó al ingresar a la licenciatura fue la culminación de sus estudios anteriores (secundaria y bachillerato) para poder presentarse al concurso de selección.

(...) Yo tuve el problema de que no tenía la preparatoria, entonces tuve que hacer mi examen de la preparatoria y después hacer el examen de la UNAM, de ingreso a la UNAM, porque... bueno yo... la verdad es que se me dificultaba mucho leer y este.... Y la verdad ya.... Como no tuve apoyo de parte de los profesores y tampoco me había yo ¿cómo se llama? rehabilitado, me salí de la escuela; me salí de la escuela y empecé a tocar como músico lírico. Entonces ese fue mi problema en realidad, o sea, el que tenía que poner al corriente en mis estudios... de hecho desde la secundaria. Tuve que hacer mi examen de secundaria y después el de la preparatoria para poder entrar a la licenciatura. Yo no sabía que a los músicos les pedían preparatoria [sonríe] (entrevistado C, 8 de febrero de 2017).

Otro de los entrevistados también da cuenta de estas concepciones, pues al preguntarle sobre los apoyos que le facilitaron su estancia en la licenciatura refirió el apoyo familiar como uno de ellos, señalando que éste “es inherente desde la hora y punto que decidimos estudiar música” y agrega: “Pues ya el hecho de no decir ‘Y ¿de qué vas a vivir? Y ¿qué vas a hacer?’... Yo creo que de ahí ya el apoyo familiar es algo que está (entrevistado D, 9 de febrero de 2017). Asimismo, fuera de entrevista, otro de los egresados me comentó que en la actualidad se dedica más a la “música popular” que a la “música clásica”, debido a la falta de partituras en lectoescritura braille y a que se debe invertir un tiempo considerable para memorizarlas; por lo que resulta más complicado tener un repertorio listo para realizar conciertos continuamente.

Yo prácticamente tengo medio pie fuera de la música clásica.... Porque que te dicten las partituras o memorizarlas se lleva mucho tiempo. Y si puedo orejear una cosa o hacer un guioncito y hacer un cifrado –porque gracias a Dios tengo buen oído– insisto, con el nivel de armonía que tomé con muchos maestros, es lo que me ha abierto la puerta, es la verdad. Es lo que más me gusta, porque también hay muchos maestros muy cuadrados que [dicen]: “¡no, estudien algo serio!” “la música popular es chafa, odiosa y el otro”. Pero a mí desde niño me gustó tanto como un buen jazz, como un buen tango, como una cosa difícilísima de cumbia de acordeón de Colombia ¿no? Cosas así súper difíciles que perdón, tampoco cualquiera toca ¿no? Entonces yo sí estoy abierto a todo eso, a la música muy moderna, estar estudiando siempre armonía contemporánea (sic) y a darle ¿no? (entrevistado F, diario de campo, 9 de marzo de 2017).

Dos de los entrevistados consideraron otras razones para hacer la elección de la licenciatura, tales como las ventajas y demanda que podría tener sobre otra, es decir, tener una mayor posibilidad de ingreso.

(...) En primer momento quería ser instrumentista, después quería entrar al área de canto y ya finalmente me decidí por la educación musical y algunos profesores me hablaron un poquito de las ventajas de esta licenciatura. Por eso fue que yo elegí entrar a Educación Musical (Entrevistada E, 14 de febrero de 2017).

Porque a mí el acordeón... o sea te digo que los principales instrumentos de lo que toco son piano y acordeón. Y la verdad es que el piano estaba muy peleado. Estaba... en aquella época había alrededor de 120 maestros de piano y estaban llenos. Sí tocaba piano, pero no a tal nivel y acordeón también era mi... eran mis dos consentidos, entonces lo que inclinó tantito la balanza fue eso, que el piano estaba muy competido para entrar y acordeón a la primera audición... o sea había nada más en aquella época como cinco o seis alumnos de acordeón. Entonces se me facilitó mucho el ingreso, por ahí fue (entrevistado F, 9 de marzo de 2017).

Por otro lado, ninguno de los entrevistados refirió que su particularidad biológica haya determinado la elección de su profesión. Por el contrario, responde a los intereses personales de cada uno, al desarrollo de sus habilidades y, probablemente, a la exigencia Social De validar sus conocimientos musicales a través de una institución educativa formal.

De la duda epistémica, tensión entre la otredad y los análisis racionales

Articulando el anterior diálogo de carácter racional estructurado, que busca la aproximación analítica institucional desde lo que se ha concebido como educación inclusiva musical, pasaremos a articularlo con una aproximación humanística (desde lo dialéctico) y basado en la fundamentación de la idea de “la estética y la creación”, junto a las tensiones de poder y la inmanencia del acto creativo del artista en formación y su otredad. Esto nos lanza a procurar dar un giro de esta diáspora conceptual para poder co construir un análisis más socio crítico y humano.

Es de reconocer que los discursos narrativos racionales y positivistas permean con facilidad y nos proporcionan una serie de respuestas y puntos claves a las acciones del estado y sus instituciones (junto a las organizaciones civiles) en pos de la inclusión pedagógica musical, dando una luz amplia de la realidad estadística y retórica desde sus acciones. No obstante, nos impulsa a dudar de la sostenibilidad de estos enunciados, cuando aparece una serie de recorridos narrativos autobiográficos que sin duda enriquecen la posibilidad de este análisis, pero crean fracturas en su aporte positivista al renunciar a un análisis humanístico de elementos como la voz de los individuos en “tensión” con las políticas institucionales, estatales y los marcos pedagógicos.

Estas articulaciones históricas denotan que cualquier arte o proceso creativo (como la música) es un lenguaje, notando un proceso reflexivo a partir de esta premisa y desde su significado. Estas historias personifican que el arte se encarna, es un proceso del cuerpo, por tanto, visceral y humano, como lo expresa su vecino de la calle epistemológica creativa, el diseño, que también se mueve en los acordes del uso bajo la instrumentación de los métodos y su fin es la satisfacción de los que participan en la sinfonía de la creación, es decir, el producto. Todo lenguaje muestra la sombra de un algo, una cosa definida que tiene significado, pero ¿puede cualquier arte (como la música) tener alcance y significado bajo la instrumentación pedagógica? y ¿De qué manera transita este significado en las personas pedagogizadas? a partir de estas preguntas, nace la siguiente duda: ¿Qué tipo de significado pedagógico implica el estar del lado del aprendizaje o de la autonomía desde la discapacidad?

Antes de lidiar con términos como el significado del arte sonoro, se debe reflexionar entorno a la universalidad del lenguaje musical (así como el plástico, estético u

otros), lo cual es extrínseco al hecho de que la música sea ubicada como un universal cultural (siempre y cuando existan clasificaciones universales para esto), precisamente porque la estética expresa o significa y un lenguaje no puede ser arbitrario; de lo contrario la postura universalizadora del arte y su derivada sonora se vuelve estandarizante. El materialismo academicista dialéctico es un giro del tornillo de la maquinaria del idealismo objetivo hegeliano, que impone un análisis preferentemente económico-social y que forma parte de esta observación desde el arte y particularmente desde la música profesionalizante. Así, dentro de las reflexiones se producen condiciones y normas pedagógicas objetivas que determinan el desarrollo de las sociedades académicas estatizadas, llegando al punto de que la reflexión se encuentra guiada por una suerte de determinismos fatalistas desde la voz de los entrevistados, en este caso referenciados anteriormente como A, B, C, D, E y F.

Las limitaciones que dichos entrevistados presentan a la creación artística y el llamado realismo pedagógico, son consecuencia directa de la proyección de su forma de análisis fatalista de la realidad y la aceptación de sus axiomas. Cuando estos ven que los condicionamientos son una cargante obligación en el desarrollo posterior de sus profesiones se producen procesos de resiliencia como los que deja entrever el Entrevistado F, ya que el músico sonoriza en su soledad y en su singularidad brota la creación, aseverando su inminencia. Tímidamente, éste se aproxima a la trascendencia en que el individuo realiza un aporte instrumental, aunque condicionado, a su comunidad de aprendizaje desde su extensión instrumental creativa, a través de ritmos autóctonos o propios del contexto que son discriminados por sus mecenas. Pero ¿está el individuo artístico F solo? Por supuesto que no. La individualidad brota en un argumento social (como el pedagógico artístico).

Esto ya lo veía Rousseau en el siglo XVIII, lo ojeaba Platón en su República, y Gasset cuando decía “que el hombre es él y su circunstancia”, por tanto, no es una revelación mística de la dialéctica como se observa en la mistificación del talento nato de B, cuando dice que tener el “don de la música” fue una de las razones que orientó la elección de su profesión.

Pero obviamente el acercamiento y análisis positivista solo permea parte de la estructura que compone este complejo sistema humano y permite justificar la articulación entre los modelos educativos, los planes incluyentes de formación y los acontecimientos de las poblaciones emergentes, pero deja vacíos desde la voz de los que viven la experiencia directa. Por citar un ejemplo, ¿en dónde dejamos la mitificación del proceso rehabilitatorio del entrevistado C, cuando parecería que éste fue necesario para continuar sus estudios? estos eslabones en la cadena del desarrollo de la materia y la sociedad estatizada reflejan que la misma unidad que se presenta primero como causa y luego como efecto de la inclusión es dicotómica.

Esto deja ver la necesidad de hacer conciencia de la intercausalidad de las leyes de conexión universal objetiva, tanto desde la dialéctica hegeliana como desde la dialéctica marxista, así como la posición del lenguaje cuyo punto de partida es la producción del sujeto desde el registro de lo económico-simbólico-cultural (sensación proyectada en el diálogo con A, B, C, D, E y F), el cual, de acuerdo con Echevarría (2001), no tiene como eje al sujeto sino la relación entre los hombres.

Esta relación sentipensante humana se fractura como una relación de oposición. En Hegel se piensa desde lo que designó como “*Dialéctica del Amo y Esclavo*”, cuando,

por ejemplo, el educando se somete a las decisiones, opiniones o saberes brindados por el docente sin cuestionarlo, situando a este último como detentor del poder. Esto se deja entre ver en el caso de E, cuando declina la elección de su carrera profesional a partir de las opiniones (supuestas ventajas) enunciadas por los profesores. Por otro lado, desde lo cultural-artístico-musical-simbólico se trata de la correspondencia de la paradoja en la que el sujeto humano resulta constituido (pedagogizado) a partir de la pre-existencia del lenguaje estético plástico de la cultura, visible en el discurso de los entrevistados A, B, D y F, al enfatizar en el desarrollo de determinadas habilidades que definen su competencia.

En esta manifestación de un “sumiso pedagógico” y en su singularidad se evidencia la impronta social de la comunidad, a partir de lo que Hegel denominó “el deseo”. Es por esto que todo individuo está a la pesquisa y en la necesidad de la dependencia de los congéneres, mediado por su colegaje entre sí; estos creadores se relacionan por el deseo de ser reconocidos (tal como lo reconocen A, B, C, D, E y F). De ello surge el requerimiento del intercambio cultural y de la regulación del intercambio estético entre los grupos. Esta regulación implica que cada grupo humano tiene un soporte basado en su cultura académica y sus apoyos, la cual se transmite mediante el lenguaje del arte y su sensibilizada percepción experimentada.

La cultura musical es como un camino simbólico que se antepone a las capacidades de todo ser antes de nacer y del cual se tiene que apropiarse como condición, pertenencia e identidad a un grupo humano, como es el ámbito musical profesional (ejemplo de esto se evidencia cuando los entrevistados A y B señalan que la música fue un camino a seguir por ser algo que se les facilitaba desde la infancia). Toda cultura consiste en una creación de acervos formativos, la cultura inscribe a los semejantes en una identidad que los conforma, en un mito de adscripción; en este caso, el músico profesional cumple determinadas características y recibe cierto reconocimiento validado por la sociedad a través de lo que culturalmente debe ser (probablemente sea por eso que el entrevistado C buscaba validar los conocimientos adquiridos como “músico lírico”), apropiación a un mundo de grafías, significados, fines y oficios (la adscripción de Platón).

Asimismo, la semiótica cultural precede y enmarca el advenimiento del ser humano profesionalizado, por tanto y por dicho reconocimiento, los individuos pedagogizados forman una visión de cosmos que les pre-existe (narrado por C y D). Teniendo en cuenta esto, aquellos individuos que se van encajando (a modo de maquinaria de un reloj), permitiendo el reconocimiento en el talento de un nosotros a través de la diferenciación de los otros que los precederían en las circunstancias irremediables para “sobrevivir” con sus pares (experiencia de C). En esta significación, la otredad se determina por el abandono de las facultades del “nosotros” (expresado en el abandono del rol de pianista en el caso de F en virtud de asegurar un lugar dentro de la institución). Retomando la dialéctica hegeliana, se reconoce aquí la construcción del concepto del nosotros, otros, con, sin, disposición, alejamiento, real, ficticio de la comunidad de aprendizaje.

Esto aparece siempre en pares dialécticos identificados como opuestos complementarios a partir de los cuales, la ausencia de uno determina sistemáticamente la “eliminación” del otro pedagogizado. En proporción, el axioma de “uno” sólo se puede reconocer por la paradoja de la definición del otro, y recíprocamente (tal como lo narra F y la dicotomía entre el piano y el acordeón).

La diferencia y la diversidad circulan como resultados empíricos contrastables y la desigualdad se muestra en unión de su devenir histórico y explícito. A su vez, mientras la

diferencia respondía a una evolución sistémica y la diversidad a una heterogeneidad de modalidades de la vida humana (la preparación de C), la desigualdad involucra una correspondencia de dominación-dominado (como lo manifiesta E), la cual se cobija a partir de una incautación desigual de conocimientos experienciales y figurados que generan distinciones culturales, económicas, de sujeto político y social.

Conjuntamente, en las dos primeras circunscripciones (diferencia y desigualdad) de la alteridad, la cualificación de un saber se manifiesta a partir de la cultura musical dominante, mientras que en el último proceso analizado desde la voz de los formados en la plasticidad de los acordes sonoros (A, B, C, D, E y F), se manifiestan como producto de la forma que adquieren las relaciones de dominación de sus formadores a partir de la determinación y causalidad estructural. En correspondencia al argumento de la actual exploración analítica, se retoma la noción de “otredad” a partir de la desigualdad, por esto se considera que es una afirmación específica de una condición de análisis en tanto se plantea la supuesta carencia de los formados (en la dialéctica hegeliana) y este tema se detalla en lo que envuelve el materialismo dialéctico (concretamente marxista), siendo parte de un acontecer histórico de las memorias de vida de A, B, C, D, E y F.

Considerando que se pueden entrelazar en esta demarcación teórica ciertos aspectos planteados y retomados desde la provocación de las sociedades modernas al no separar los derechos políticos de los derechos sociales de las poblaciones, por considerar estos últimos como un derecho a la vida, el análisis de la “otredad” desde la sociedad musical y su corolario inclusivo cultural universalizante marca una mirada profunda en su concepción de regulador “cuasi naturalizado” de las sociedades académicas occidentales. Este laberinto complejo debe ser absorbido por los procesos cognoscentes de los entrevistados en tanto la evolución cultural dogmática y social de la humanidad no les da respuesta, aun sin denotar su diagnóstico clínico pedagógico.

Estos detalles sobre el acontecer historiográfico de estos músicos profesionalizados y sus distintas culturas sonoras (en cuanto instancias de poder en la totalidad social) permiten considerar que se puede mostrar una demarcación análoga en la definición del concepto de “otredad” en relación a las personas con la llamada normalidad. Esto se manifiesta al ubicarse como una “estadística pedagógica” (ya que así se identifican A, B, C, D, E, F y los autores de este análisis) dentro de los preciados indicadores del planteamiento evaluativo cultural de las instituciones, a través del cual el “poder hegemónico” es ejercido disimuladamente por la ideología pedagógica dominante, ya que éstos “otros” son determinados como “anormales o con aprendizajes diferenciados” por un “nosotros pedagógico” que se define como “normal” (manifestado por C y aconsejado por E).

En cuanto a las equivalencias de los actores como categorías excluyentes de la alteridad, Tajfel (1984) reseña la cuestión de “la delimitación por oposición y como negación uno del otro”. Esto se refiere a una supresión por un axioma oposicional, demarcando patentemente el interior del “nosotros”, los “normales” y el afuera (los otros), los anormales, en este caso concreto, los llamados “discapacitados”. Esto conduce obligatoriamente a un retroceso de lo “ajeno”, a una interiorización de ese “alter” (ser cambiado). En este sentido, es similar a los atributos del “otro musical” y los define el “nosotros estético” desde la experiencia pedagógica que se cree tener desde la norma, el estándar y la universalización. Por tanto, en esta representación mental social de exclusión no coexistirían los conflictos más que para el “alter”.

Para ello, a partir de los planteamientos de Tajfel, habría tres tipos de habilidades a seguir (manifestadas por los entrevistados): 1. tratar de hacerse lo más parecido al grupo “superior pedagogizado”; 2. reinterpretar sus características propias “anormales o con aprendizajes diferenciados” (palabras recurrentes del grupo dominante) y valorarlas positivamente; o 3. crear nuevas características positivamente valoradas desde los modelos pedagógicos, para lograr su legitimidad y aceptación, tanto de “nosotros” como de los “otros” y los mismos entrevistados.

Una probable respuesta podría encontrarse en las “significaciones imaginarias sociales”, las que accederían a la inconsistencia social a través de la oposición como afirmación social y el ocultamiento de lo que involucran complicaciones epistémicas que pueden lesionar tal unidad inclusiva pedagógica (caso de F y su gusto por la música autóctona, como acto de resistencia).

Así, ese otro, con sus atrevimientos de otredad, manifiesta lo desigual a cada uno de los “otros normalizados, como señala Braudillard (2001) al decir que “no es ser despojado por el otro, sino estar despojado del otro”, lo que estaría bordeando un sitio vital del músico en formación. Por tanto, La idea esencial es que cada elemento de la red estética de seres que conforman esta musicalización profesionalizante es diferente y se deteriora, por el sólo hecho de ser un ser social determinado por su propia historia de vida, su argumento contextual, su vida cotidiana, su condición material de existencia, el uso de sus objetos cotidianos, entre otros. Y con esto se quiere mencionar la idea que esta “posibilidad” de “ser despojado del otro” no se alcanza a percibir solo de forma racional en las estadísticas, trasciende a las personas con discapacidad y sus familias (Como lo refiere el entrevistado D al señalar a su familia como apoyo de su aprendizaje).

Considerar que esta postura habitaría en una actitud fatalista cognoscente y cerca del escenario de la humanidad en su generalización, más bien da una identificación del “qué se aprende y en dónde se aprende”. En la coyuntura resulta difícil reconocer al otro en su generalidad, no sólo en la discapacidad y desde la educación incluyente, sino en su totalidad, con sus pactos y discrepancias, con su posicionamiento de personas de hechos y actos políticos en su realidad social. Los entrevistados creen que el “deber ser” prima sobre el “ser”, lo cual estorba en el reconocimiento del otro en su diferencia y este cuestionamiento resulta de la medida de este “deber ser” en sociedad de la música instrumental profesional. Esta “normalidad” se da a partir de constructos teóricos densos, que trascienden conceptualmente la vida cotidiana de este grupo emergente, pero que lo limita y lo determina, incidiendo en la inclusión o exclusión social de las personas con Discapacidad.

Reflexiones finales: la “dialogicidad” o el acto del diálogo, esencia de la educación musical incluyente como práctica de libertad

La “dialogicidad” es un fenómeno sensible humano por el cual se nos revela la palabra como construcción social, de la que podemos decir que es la potencia del músico en formación. Manifestamos así que si no existe una “comunicación verdadera” la unión inalterable entre “acción y reflexión” no existe y, por ende, no es praxis. De ahí que decir que la palabra musicalizada es verdadera da transformación al mundo. Sin ser auténticos estos axiomas no pueden transformar la realidad de la música, pues priva de su dimensión activa y se transforma en palabrería musical, mero verbalismo sonoro, alienado y alienante, pues no posee compromiso al no haber acción musical. Sin embargo, cuando

Del proceso de enseñanza en la diferencia y la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual, desde los lenguajes... pág. 72

la música hace exclusiva referencia a la acción universalizante, se convierte en activismo sin estética, minimiza la reflexión, niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Los instrumentos y los individuos no se hacen en el silencio acústico, sino en la palabra y los sonidos vibrados, en el trabajo, en la acción, en la reflexión de su existencia y sus conversaciones. El diálogo implica un encuentro de los hombres e instrumentos musicales para la transformación del mundo acústico, por lo que se convierte en una exigencia existencial desde una otredad. Recordando a Freire, la señal comunicacional tiene dos períodos constitutivos inmovibles, la acción y la reflexión.

En esta aproximación encontramos reflexiones estadísticas e institucionales que permeaban una comprensión racional del proceso incluyente desde la polifonía de lo que es apropiado e inapropiado, desde las múltiples rutas, cuyo objetivo es entender estas dinámicas que no aterrizan en la población y solo se percibe una sensación de frustración desde la voz de los entrevistados; pero estos enfoques, en relación a la dialéctica, establecen la praxis del proceso transformador del otro. La reflexión sin acción de los datos, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin deliberación es activismo, lo cual solo devela un análisis débil socio crítico.

La palabra sonora musical es la praxis, porque los semejantes deben actuar en la pedagogía musical para humanizarla, transformarla y liberarla, reconociendo que la discriminación se produce a partir del otro, tratando de cuestionarse constantemente si se está tomando un punto de vista egocentrista, en tanto que implica la normalización del pedagogizado. Como consecuencia, el pedagogizado tiende a introducir el tema de las costumbres, valores, reconocimiento de las individualidades sonoras acústicas.

Reseñar la coexistencia de “artistas profesionalizados (músicos) excluidos” complejiza la idea de que existen personas “incluidas”, pero desde otras cosmovisiones y datos estadísticos. El punto en argumento es que no se presentan dos órdenes de la realidad, sino de un mismo pleito epistémico, que se pretende vislumbrar con esta “concepción dialéctica de la realidad” y tocar la temática desde una perspectiva del “suceder”, en tanto el reconocimiento de la superación como negación de las diferencias no afecte las diversas categorías de análisis.

Referencias

Braudillard, J. (2000). *Figuras De La Alteridad*. México: Editorial Taurus.

Calderón, I. (2010). Ahí me siento agrupado. Cinco claves inclusivas de la experiencia de un músico con síndrome de Down. En *Aula de Innovación Educativa*, (195), 63-66.

Calderón, I. (2014). *Educación y Esperanza en las Fronteras de la Discapacidad: Un estudio de Caso Único sobre la Construcción Creativa de la Identidad*, Málaga: Sermi.

Freidson, E. (1997). *Professional Dominance: the social structure of Medical Kare*, New York: Aldine Publishing Company.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2015). Estadísticas a propósito del... Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre). En *Inegi.org*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Ortega y Gasset, J. (2004). *Obras completas*, Vol. I. Madrid: Editorial Taurus/Fundación José Ortega y Gasset.

Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX: Una mirada a algunos casos en México. En *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 3 (5), 113-138.

Programa nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad 2014-2018. En *Diario Oficial de la Federación*. México, 30 de abril de 2014.

Sartori, M. L. (2010). *Representaciones Sociales: de la Educación Especial a la Educación Inclusiva*, San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: Una Visión Histórica de sus Modelos de Atención*, México: Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial.

Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En Gentili, P. *Códigos para la Ciudadanía. La formación ética como práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Santillana.

Sepúlveda, A. (2016). Proyecto permanente para apoyar la formación musical profesional de alumnos con discapacidad visual. *Derecho de las personas con Discapacidad al Arte y la Cultura: de Públicos, Autores y Protagonistas* (ponencia presentada en el 1er. encuentro 2016 del Seminario Permanente sobre Discapacidad). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WyibAzGm8pE&feature=youtu.be>

UNAM (2008, diciembre 31). Musicoterapia a niños y jóvenes con capacidades diferentes, en la UNAM. Boletín UNAM, 820. Recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2008_820.html

Del proceso de enseñanza en la diferencia y la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual, desde los lenguajes... pág. 74

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

Para Citar este Artículo:

Santiago Cortés, Itzel y Cruz Rodríguez, Pedro Augusto. Del proceso de enseñanza en la diferencia y la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual, desde los lenguajes del diseño hasta la otredad. Rev. Pas. Num. 5. Julio-Diciembre (2017), ISSN 2448-5659, pp. 62-74.

REVISTA PASAJES

RIIE – UIICSE – FESI - UNAM

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Pasajes**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Pasajes**.